Vol. 11, No 1, Spring & Summer 2021 ISSN(Print): 2251-6360 ISSN(Online): 2423-4273

Foundations of Education

https://fedu.um.ac.ir

Reaserch Article | DOI: 10.22067/fedu.2021.70030.1039

From Reception to Rebellion: A Deconstructive Look at Educational Borrowing Policies in Modern Iran

Ali Vahdati Daneshmand[1], Shahin Iravani[2], Khosrow Bagheri Noaparast[3]

Recived: 22/5/2021 Accepted: 5/9/2021

Abstract

The main purpose of this study is to review and critique two competing educational borrowing policies in contemporary Iran, namely the wholesale reception of the West and the rebellion against it based on the issue of identity. In the first policy, the ideas of Akhundzadeh and Malkum Khan and in the second policy, the ideas of Shariati, Al-Ahmad and the official documents of educational reform after the Islamic Revolution are emphasized. Derrida's deconstruction approach has been used to critique these policies and to reveal the contradictions of each of them in order to go beyond the aporiatic situation resulting from this confrontation. Deconstruction shows that both politics are caught up in the metaphysics of presence and auto-immunity, ignoring the differance, supplementarity, and contamination between the "self" and the "other." It is also suggested at the end of the article that the acceptance of the aporiatic situation as a transcendent condition of reform, identity non-closure, and supplementarity in Derrida's concept of negotiation be incorporated into the structure of any forthcoming borrowing policy.

Keywords: Deconstruction; Educational Borrowing; Educational Reform; Iran Education System; Derrida

Citation: Vahdati Daneshmand, A., Iravani, S., Bagheri Noaparast, K. (2022). From Reception to Rebelling: A Deconstructive Look at Educational Borrowing Policies in Modern Iran. *Foundations of Education*, 11(1), 5-26. doi: 10.22067/fedu.2021.70030.1039

1 . PhD student, University of Tehran, (Corresponding Author), Email: alivahdati@ut.ac.ir
2 . Associate Professor, University of Tehran
3 . Professor, University of Tehran

پژوهشنامه مبانی تعلیم وتربیت

https://fedu.um.ac.ir

مقاله پژوهشی	DOI: 10.22067/fedu.2021.70030.1039	دسترسی آزاد

از پذیرش تا شورش؛ نگاهی واسازانه بر سیاست‌های اقتباس آموزشی در ایران معاصر[1]

علی وحدتی دانشمند[2]، شهین ایروانی[3]، خسرو باقری نوع‌پرست[4]

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۳/۱ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۶/۱۴

چکیده

هدف اصلی این پژوهش، بررسی و نقد دو سیاست پذیرش سراسری غرب و شورش بر ضد آن در جریان اقتباس آموزشی در ایران معاصر است. در سیاست نخست، آرای آخوندزاده و ملکم خان و در سیاست دوم آرای شریعتی، آل احمد و اسناد رسمی تحول در نظام آموزشی بعد از انقلاب اسلامی مورد تأکید قرارگرفته‌اند. همچنین در نقد این سیاست‌ها و آشکار ساختن تضادها و تناقض‌های هرکدام از آن‌ها و برای فراتر رفتن از وضعیت معماگونه حاصل از این تقابل، از رویکرد واسازی دریدا بهره گرفته‌شده است. واسازی نشان می‌دهد که هر دو سیاست در متافیزیک حضور و خود-ایمنی گرفتار آمده و دیفرانس، مکملیت و آلایش میان «خود» و «دیگری» را نادیده گرفته‌اند. همچنین در پایان مقاله و به عنوان ملاحظاتی واسازانه پیشنهادشده است که پذیرش وضعیت معماگونه به‌منزله شرط استعلایی اصلاحات، نابستاری هویت و مکملیت در قالب مفهوم مذاکره نزد دریدا، به ساختار هر سیاست اقتباسیِ پیش رو وارد شود.

واژه‌های کلیدی: واسازی، اقتباس آموزشی، اصلاحات آموزشی، نظام آموزشی ایران، دریدا

---

۱. این مقاله مستخرج از رساله دکتری در رشته فلسفه تعلیم و تربیت در دانشگاه تهران با عنوان «تحلیل سیاست‌های مواجهه با غرب در اصلاحات آموزشی معاصر ایران بر اساس فلسفه دریدا» است.

۲. دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران، (نویسنده مسئول)، alivahdati@ut.ac.ir

۳. دانشیار، دانشگاه تهران

۴. استاد، دانشگاه تهران

مقدمه

از زمان آغاز تحول در نظام آموزشی ایران، همواره این پرسش در ذهن اصلاح‌گران وجود داشته است که اتخاذ چه سیاستی در مواجهه با ورود الگوها و روش‌های آموزشی از غرب مناسب خواهد بود. مناشری این وضعیت معماگونه[1] را این‌چنین توصیف می‌کند: «آن زمان [اوایل دوره قاجار] داشتن دیدگاهی دوگانه یعنی خواست اخذ و درعین‌حال رد غرب قدرتمند —ولی کافر —مرسوم بود» (Menashri, 2017, p. 59). همان‌طور که کویاگی اشاره می‌کند؛ بررسی‌های رایج در تاریخ آموزش‌وپرورش جدید در ایران، خود را محدود به دوگانه اصلاح‌طلبان و سنت‌گرایان کرده[2] و نتیجه نهایی حکایت از پیروزی جبهه اصلاح‌طلبان دارد. البته بررسی‌های بیشتر، نشان می‌دهد این طیف‌بندی اولیه اگرچه برای شناخت تلاش‌های ابتدایی مفید به نظر می‌رسد اما از شناخت سیاست‌های اقتباسی که در مقاطع زمانی بعدی ظهور می‌کنند، ناتوان است (Koyagi, 2009).

این وضعیت معماگونه در شرایط کنونی نیز خود را نمایان ساخته است. انقلاب اسلامی و تحولات آموزشی پس‌ازآن، همواره با تأکید بر ذات‌گرایی اسلامی و روحیه استعمارستیزی بوده که اقتباس از الگوهای آموزش غربی و نظریات زیرساز آن‌ها را حداقل در سطح سیاست‌های رسمی برنتابیده است. درعین‌حال به خاطر معضلات ریشه‌دار موجود در نظام آموزشی مستقر و همچنین کم‌رنگ شدن مرزهای اطلاعاتی و آشنایی با رویکردهای جدید غربی، با دوگانه رد یا پذیرش غرب همچنان مواجه است. ازاین‌رو کشاکش میان اراده حاکمیت برای هویت‌سازی اسلامی در تقابل با رواج نظام‌های غربی توسط فرهنگ عمومی به وضوح قابل‌مشاهده بوده؛ آن‌طور که تعلیم و تربیت به‌عنوان کانون مجادله، از جانب سیاست‌گذاری‌های حکومتی به بومی بودن[3] سوق داده‌شده و در سوی مقابل از جانب فرهنگ عمومی به دلیل کاستی‌های نظام آموزش رسمی به‌سوی غربی شدن[4] می‌رود. تداوم حضور این وضعیت معماگونه در مقاطع مختلف زمانی در تعلیم و تربیت ایران، خود مولد سیاست‌هایی ازجمله، راه‌اندازی مدارس اسلامی به‌منظور اجرای ارزش‌های مذهبی در مدرسه و مقابله با ارزش‌های غربی، تشکیل مدارسی با هدف تربیت دانش‌آموختگانی با اندیشه بین‌المللی و جهانی[5] و تدوین اسناد تحولی در سطح حاکمیت بر مبنای اندیشه

1. Aporiatic
2. Reformist/Reactionary

۳. بومی بودن در مورد اسناد تحولی تازه تدوین به طور عمده معادل است با ابتناء بر فلسفه یا فلسفه‌های تعلیم و تربیت اسلامی.

۴. غربی شدن آموزش در حوزه فرهنگ عمومی، به طور عمده عبارت است از تلاشی برای بهبود کیفیت آموزش از طریق پیاده‌سازی تام و تمام الگوهای غربی.

۱. برای نمونه نگاه کنید به اهداف آموزشی ذکرشده برای مجتمع آموزشی شهید مهدوی، قابل دریافت از: mahdavischool.org

اسلامی بوده است.

بر اساس آنچه گفته شد؛ این پژوهش به دنبال آن است تا سیاست‌های تربیتی معاصر ایران را در دو قطب پذیرش سراسری غرب (Steiner-Khamsi, 2006) و شورش مبتنی بر بومی‌سازی هویتی (Johnson, 2006) تحلیل کند. اگرچه مواجهه با غرب در تاریخ معاصر ایران مسئله‌ای نیست که تنها بتوان آن را به تعلیم و تربیت محدود کرد اما این پژوهش، تنها اندیشمندان، نویسندگان، مربیان و اسناد حکومتی را بررسی خواهد کرد که آموزش را همواره به‌عنوان یکی از وسایل نیل به ترقی و پیشرفت دانسته‌اند و از این رهگذر خود را به‌ناچار در مقام رویارویی نظری با غرب دیده‌اند.

از نظر دریدا، تضاد، تنش و تنوع، تنها خصیصه یک نوشته مبهم نیست که بتوان آن را با استفاده از برنامه‌ها و فنون ادبی برطرف ساخت. از نظر او تلاش برای گریز از این تضادها به‌سوی ماهیت پیشازبانی تجربه، برای انسان تلاشی بی‌ثمر خواهد بود؛ چراکه همه تجربیات انسان به کمک زبان ممکن می‌شوند. بنابراین پروژه فکری او را می‌توان، تلاشی بی‌پایان برای آشکار ساختن ناتوانی ما برای احاطه بر یک متن، اندیشه، گفتار یا رویداد در نظر گرفت (Gutting, 2008) ازاین‌رو می‌توان اندیشه دریدا را اندیشیدن در باب ناآرامی دانست. ترسیم قطب‌های دوگانه و به ظاهر متضاد و فراتر از دیدن تناقض‌ها و تضادها، دقت در تعاملات و وابستگی قطب‌ها، یکی از محورهای فلسفه دریدا است. واسازی[۱] که به طور عمده با نام دریدا گره‌خورده ، ابتدا از سوی او در حوزه نقد ادبی و به‌عنوان یک استراتژی برای خواندن متن که با آشکار ساختن تناقض‌ها، امکان‌هایی جدید را برای خوانش متن فراهم می‌کند، مطرح شد. اما در ادامه به مفاهیم سیاسی مانند جهان‌وطنی[۲]، پذیرایی[۳]، جهانی‌شدن[۴]، حاکمیت[۵] و ملی‌گرایی[۶] بسط یافت. ازاین‌رو، واسازی برای پژوهش حاضر به مثابه یک روش –اگر بتوان آن را یک روش پژوهش نامید – نیست؛ بلکه به‌منظور شناخت بهتر قطب‌های حاکم بر روابط بین فرهنگی در اندیشه اصلاح‌گران آموزشی ایران معاصر، به‌عنوان یک نظرگاه فلسفی برای پرداختن به وضعیت معماگونه و سپس تحلیل کنش سیاسی ضمنی در اصلاحات آموزشی مبتنی بر آن، در نظر گرفته‌شده است.

این مقاله ابتدا تصویری اجمالی از فلسفه دریدا را به‌منظور طرح مدعای اصلی در بخش‌های بعدی ارائه خواهد کرد. سپس به دو سیاست پذیرش سراسری و بومی‌سازی در اصلاحات آموزشی معاصر ایران

---

2. Deconstruction
3. Cosmopolitanism
4. Hospitality
5. Globalization
6. Sovereignty
7. Nationalism

– که در این مقاله به‌عنوان دو سیاست به ظاهر رقیب اما به واقع همبسته در نظر گرفته‌شده‌اند– خواهد پرداخت و شواهدی تاریخی از اصلاح‌گران و روشنفکران را در هر یک از این سیاست‌ها ذکر خواهد کرد. در ادامه به نقد واسازانه این دو سیاست پرداخته و درنهایت ملاحظاتی دریدایی برای اقتباس آموزشی طرح خواهد شد.

روش پژوهش

در ارائه مباحث تاریخی برای شناسایی مدافعان سیاست‌های دوگانه، از روش پژوهش تاریخی استفاده خواهد شد. پژوهش تاریخی خود می‌تواند معطوف به وقایع، نهادها، شخصیت‌ها، مکاتب و اندیشه‌ها باشد (Lundy, 2008). به‌طور خاص پژوهش تاریخی در زمینه اندیشه‌ها، از سوی منابع متعددی «تاریخ اندیشه‌ها[1]» نامیده شده است (Mirsepassi, 2000; Vahdat, 2002b). این پژوهش نیز از این الگوی خاص بهره گرفته است و در نقادی سیاست‌ها و ارائه ملاحظات واسازانه از روش واسازی استفاده شده است. واسازی را هم می‌توان از درون برای آشکار ساختن تناقض‌ها و هم از بیرون برای مداخله، به میدان آوردن تفاوت‌ها و به رسمیت شناختن آن‌ها به کار برد. بنابراین در این پژوهش، نخست از واسازی برای تبیین تناقض‌ها استفاده خواهد شد. سپس از بستر این تبیین، ملاحظاتی برای مداخلات اصلاح‌گرانه ارائه خواهد شد. نقادی بر اساس این خوانش از واسازی، عبارت است از به پرسش گرفتن و مسئله‌مند ساختن مبانی رویکردها و نظم ظاهری حاکم بر آن‌ها به کمک شبه مفاهیم دریدایی. دستاورد چنین رویکردی آن است که موازین ارزشی سیاست‌ها و کنش‌های تربیتی در پیش چشمان اندیشمندان و عاملان تعلیم و تربیت برجسته شده و آگاهی انتقادی حاصل شود. دستاورد دیگر آن است که موازینی جایگزین، برای داوری درباره سیاست‌ها بدست آید.

از نظر روشی، ذکر این نکته ضروری است که نسبت دادن یکی از دو سیاست پذیرش سراسری یا رد سراسری غرب در مورد برخی از کنشگران مورد بحث این مقاله، خالی از اشکال نیست. چراکه آن‌ها در طول حیات فکری خود دچار تحولات و فرازوفرودهایی شده‌اند. برای مثال برخی نویسندگان مانند بهنام، ملکم خان را از حیث نوع نگاه به غرب (پذیرش سراسری یا بومی‌سازی) به ملکم خان اول و دوم تقسیم کرده‌اند (Behnam, 2004). البته می‌توان ادعا کرد که در نظام فکری این افراد، یک سیاست بر سیاست دیگر غلبه نسبی دارد. همین مسئله باعث شده است که پژوهشگران متعددی این دوگانگی را در تاریخ روشنفکری ایران معاصر، مفروض گرفته و البته به چالش با آن برخیزند (Boroujerdi, 2008; Mirsepassi, 2000).

1. History of Ideas

نگاهی اجمالی به فلسفه دریدا

۱. دیفرانس[1]

مهم‌ترین مفهومی که در تشکیل اندیشه واسازی دریدا مؤثر بوده است، مفهوم دیفرانس است. این واژه که هم‌زمان به دو واژه تفاوت[2] و تعلیق[3] اشاره دارد، از مفاهیمی است که دریدا برای ارائه دستگاه مفهومی خود و توضیح جریان بی‌پایان تفاوت میان امور، معرفی کرده است. دیفرانس حاکی از آن است که فاصله‌گذاری میان امور متفاوت، خود یک فرایند سامان‌مند برای معناگزینی آن‌ها هست که بیشتر از آن‌که آن‌ها را از یکدیگر متفاوت و مستقل سازد، به یکدیگر وابسته می‌کند. دریدا در بیانی مشهور می‌گوید: «دیفرانس حاکی از بازی سامان‌مند تفاوت‌ها و اثر تفاوت‌ها است؛ دیفرانس حاکی از فضاسازی است که به کمک آن امور به هم مرتبط می‌شوند»(Derrida, 1981, p. 27). به تعبیر دیگر «دیفرانس عبارت است از فاصله‌گذاری که خود از سویی عامل تفاوت است و از سوی دیگر، تفاوت را به چشم می‌آورد» (Lucy, 2004, p. 26). در جریان بودن، یکی از عناصر حاضر در مفهوم دیفرانس است که نظام‌های سنتی هویت‌بخش در عرصه فلسفه، علوم اجتماعی و سیاست را دچار ناپایداری می‌سازد؛ چراکه بر این اساس، تفاوت‌ها دیگر ماهوی نبوده بلکه در معرض ظهور یا زوال می‌باشند.

۲. مکملیت[4]

دریدا، مکملیت را در کتاب *«درباره گراماتولوژی»* تحت عنوان «آن مکمل خطرناک...»[5] با خوانشی واسازانه از روسو، معرفی می‌کند (Derrida, 1976). آن چیزی که مکمل است همواره خارج از امر اصلی قرار دارد، اما در نظر دریدا مکمل می‌تواند هم بر چیزی از خارج افزوده شود و هم جای خالی موجود در ساختار یک چیز را کامل کند؛ درعین‌حال ویژگی اول و دوم نمی‌توانند از هم جدا باشند (Derrida, 1976, p. 145). مکمل یک چیز هیچ‌گاه خارج از آن نبوده و هیچ‌گاه داخل آن به معنای جزئی از آن نیست. «مکمل گیج‌کننده است زیرا نه حضور است و نه غیاب» (Derrida, 1976, p. 154). درواقع مکمل یک چیز، نه آن‌چنان در ساختار آن چیز جای گرفته تا جزئی از آن تلقی شود و نه آن‌چنان بی‌ارتباط با آن است که بتوان آن را مستقل و بیرون از آن دانست. «آن چیز که مکمل چیزی دیگر است و قرار است بر آن بیفزاید و آن را بیاراید، درعین‌حال بیانگر نقصان آن و نیاز ذاتی آن به مکمل نیز هست» (Nass, 2006, p. 22). برای نمونه، نویسنده یک اثر، قسمت‌های به‌ظاهر کم‌اهمیت را در مقدمه، پانویس و نتیجه‌گیری بیان می‌کند. اما به نظر

---

1. Differance
2. Difference
3. Defer
1. Supplementarity
2. That Dangerous Supplement

دریدا، در خوانش یک اثر این قسمت‌ها اهمیت مضاعفی می‌یابند. خود او نیز اثری کمتر مشهور از روسو را با نام «*رساله‌ای در باب مبدأ زبان‌ها*» برای واسازی برتری طبیعت بر فرهنگ در دیدگاه روسو برمی‌گزیند.

یک پیامد مهم از قاعده مکملیت، بازاندیشی در مفهوم هویت است. درحالی‌که هر برساختی –متن، سوژه، ملت – به دنبال آن است که هویتی واحد، یکپارچه و متجانس را برای خود ترسیم کند، دریدا معتقد است که «این مکملیت است که اصلی‌ترین منشأ برای هویت است» (Derrida, 1976, p. 157). دریدا دراین‌باره می‌نویسد: «هیچ هویتی وجود ندارد، آنچه هست، هویت بخشی است» (Derrida, 2001a, p. 28).

۳. تصمیم‌ناپذیری[1]

تصمیم‌ناپذیری نیز همانند مکملیت، یکی دیگر از مفاهیمی است که از دیفرانس پیروی می‌کند. این مفهوم حاکی از آن است که هر تصمیمی که در فضای اخلاقی- سیاسی گرفته می‌شود، حتی پس از اجرا تحت تأثیر گزینه‌های دیگری است که کنار گذاشته‌شده‌اند. در حقیقت مقوم یک تصمیم آن است که این تصمیم همواره می‌توانست به گونه‌ای دیگر باشد. این تصمیم ناپذیری است که از هر تصمیم، چیزی فراتر از اِعمال طرح‌هایی برنامه‌ریزی‌شده از قبل را می‌سازد. به نظر دریدا، واسازی و تصمیم‌ناپذیری به معنای سردرگمی و رخوت در تصمیم‌گیری نیست؛ بلکه گرایش به یکی از قطب‌های دوگانه، همواره خطر تسخیر توسط قطب دیگر را به همراه دارد. «تصمیم‌ناپذیری، حرکت شبح گونه‌ای است که هرگونه تمامیت‌سازی، کمال و سرشاری را غیرممکن می‌کند» (Derrida, 1988a, p. 116). یک تصمیم ازآن‌رو تصمیم‌ناپذیر است که «به کمک دانش و تأمل گرفته شود...تصمیم‌گیرنده باید تا حد توان، برنامه‌ریزی و محاسبه کند اما آن چیز که محاسبه نشده است سرانجام اتفاق می‌افتد» (Derrida, 2001b, p. 61).

۴. خود-ایمنی[2]

پس از یازده سپتامبر و درحالی‌که آمریکا خود را برای حمله به عراق آماده می‌کرد، دریدا طی سخنرانی‌های خود که بعداً در اثری با نام «*حیوان و حاکم*[3]» (2009) به چاپ رسید، به‌تفصیل به موضوعاتی غالباً سیاسی ازجمله حاکمیت، دموکراسی و عدالت می‌پردازد. یکی از این مفاهیم، خود-ایمنی است که به عقیده نس، بعد از گذشت چهل سال از معرفی واسازی، آخرین مفهومی است که دریدا دست به واسازی آن می‌زند (Nass, 2006). این واژه که از علوم زیستی اخذشده، حاکی از وضعیتی در بدن بیمار است که نیروهای دفاعی بدن، به جای حمله به عامل خارجی، سلامت خود فرد را هدف می‌گیرند. دریدا معتقد است که حوادث یازده سپتامبر نشان داد که نمی‌توان بر مبنای منطق جنگ سرد، هویتی خارجی برای دشمنان یک

1. Undecidability
2. Auto-immunity
3. Beast and Sovereign

حاکمیت قائل شد. بلکه دشمن می‌تواند درون شبکه‌های غیردولتی و نظام ایمنی‌بخش یک کشور به حاکمیت آن دولت ضربه بزند. این ضربه از ناحیه‌ای حاصل می‌شود که به دنبال تثبیت حاکمیت بوده‌است: «درست در آن زمان که به دنبال معنایی برای حاکمیت هستیم و می‌خواهیم آن را توجیه کرده، دلیلی برای آن بیابیم، مشغول کوتاه آمدن از انحصار آن در تصمیم‌گیری بوده و آن را در معرض قوانین، تبصره‌ای بر یک قانون، قانونی فراگیر و درنهایت، مفاهیم قرار داده‌ایم ... درواقع از ایمنیِ حاکمیت کوتاه آمده‌ایم» (Derrida, 2005, p. 101).

۵. شبح‌شناسی[1]

شبح‌شناسی نزد دریدا حکایت از نگرشی به جریان امور دارد که هیچ‌گاه از آن چیزی که به‌واسطه اندیشه حضور یا خودهمانی، کنار گذاشته شده است، صرف‌نظر نمی‌شود. در حقیقت دریدا با طرح شبح-شناسی به دنبال آن است که در مقابل هستی‌شناسی که عادت دیرینه متافیزیک غربی است، رویکرد دیگری برای مواجهه با امور ارائه کند که همواره خود را آماده ظهور گزینه‌های دیگر می‌سازد. «سیاستی که از حضور اشباح پرسش نمی‌کند، داعیه آن را دارد که تفاوت میان ما و آن‌ها را می‌داند و قادر است تا آینده را بر اساس ترجیحات خود شکل دهد. او ادعا می‌کند که حق آن را دارد که آنچه در پیش رو است را تعیین کرده، کنترل آینده را در دست گرفته و آن را به سوی مقصدی از پیش تعیین شده هدایت کند. اما با نظر به اندیشه دریدا، آنچه باید راهنمای ما باشد، تجربه امر غیرممکن است ... اکنون ما می‌توانیم بگوییم برای آنکه سیاسی باشیم لازم است اجازه دهیم تا اشباح، ما را هدایت کنند» (Lucy, 2004, p. 118).

۶. جمع‌بندی؛ واسازی چیست؟

اگرچه پرداختن به واسازی باید پیش از مفاهیم بالا صورت می‌گرفت، اما اکنون و بعد از بررسی نمونه‌هایی از ظهور واسازی، می‌توان درک بهتری از این اندیشه داشت. واسازی نشان می‌دهد که «همواره در هر متنی امکاناتی وجود دارد که خوانش‌های بدیع و متفاوت را پدید می‌آورد. جستجوی این تناقض‌ها و خوانش‌های جدید در پی آن‌ها، یک خوانش واسازانه را منجر می‌شود. این تعریف از واسازی می‌تواند از متون نوشتاری به پدیده‌های اجتماعی یا درواقع متون در معنای وسیع‌تر آن، گسترش یابد. بنابراین واسازی می‌تواند در یک دیدگاه تربیتی یا یک نهاد نیز اتفاق افتد» (Bagheri Noaparast & Khosravi, 2011, pp. 83-84). رویل در نوشته‌ای با عنوان «*واسازی چیست؟*» به بررسی و نقد تعاریف لغت‌نامه‌ای برای واسازی می‌پردازد و در نهایت، سعی می‌کند تا به سیاق لغت‌نامه، واسازی را تعریف کند: «واسازی: آن چیزی نیست که شما فکر می‌کنید: تجربه امر غیرممکن: آن چیز که در انتظار اندیشیدن می‌ماند: منطقی برای ناپایدارسازی

1. Hauntology

که در متن امور جریان دارد: آنچه هر خودینگی را آن و درعین‌حال غیر آن می‌سازد: منطق شبح‌وارگی: ویروس‌شناسی و یا ایجاد مزاحمتی نظری و عملی: آنچه هم‌اکنون در جامعه، سیاست، دیپلماسی، اقتصاد، وقایع تاریخی و امثال آن در جریان است: گشوده شدن آینده در پیش رو» (Royle, 2000, p. 12).

اگرچه دریدا واسازی را به‌عنوان یک واقعه می‌شناسد– «واسازی اتفاق می‌افتد، واسازی واقعه‌ای است که منتظر تأمل، آگاهی، حرکت سازمان‌یافته سوژه و حتی مدرنیته نمی‌ماند» (Derrida, 1988b, p. 4) – اما در جایی دیگر آن را به‌منزله یک استراتژی ماجراجویانه معرفی می‌کند؛ «دیفرانس در ظهور خود استراتژیک و ماجراجویانه است. استراتژیک ازآن‌رو که هیچ حقیقت استعلایی را که موضوع را در سلطه خود داشته باشد نمی‌پذیرد ... ماجراجویانه ازاین‌رو که در آن، استراتژی به معنای ساده هماهنگ ساختن تاکتیک‌ها با غایتی نهایی نیست» (Derrida, 1982, p. 8). بنابراین واسازی را نمی‌توان به کار برد تا واسازی اتفاق نیفتد؛ بلکه باید استراتژی‌های واسازانه را برای مداخله به نحوی تعریف کرد که واسازی را به‌منزله یک اتفاق، مفروض خود داشته باشند (Bagheri Noaparast & Khosravi, 2011).

بعد از معرفی اجمالی مهم‌ترین شبه‌مفاهیم در فلسفه دریدا، اکنون می‌توان به موضوع اصلی مقاله یعنی سیاست‌های اقتباس آموزشی و واسازی آن‌ها پرداخت.

سیاست‌های اقتباس آموزشی

۱. پذیرش

آغاز جریان اقتباس آموزشی در ایران معاصر را باید همراه با پذیرش سراسری غرب در نظر گرفت. درواقع جریان حرکت اندیشه‌ها و ایده‌های تربیتی، نخست با پذیرش آغاز شده و سپس به سمت متناسب‌سازی با شرایط بومی نظام مقصد پیش می‌رود. شاید بتوان نخستین اثر در این زمینه را برنامه‌ای برای آموزش‌وپرورش تطبیقی ۱۸۱۷/۱۸۱۶ متعلق به مارک– آنتوان جولین[1]، نویسنده انقلابی فرانسوی دانست. او در این کتاب این عبارت مشهور را ذکر می‌کند: «یک سیاست‌مدار دانا و مطلع، در توسعه و پیشرفت ملت‌های دیگر، دنبال آن چیزی است که منجر به پیشرفت کشور خود می‌شود» (Phillips, 2015, p. 137).

در ایران نیز افرادی مانند فتحعلی آخوندزاده و میرزا ملکم خان به‌عنوان نخستین نسل اصلاح‌گران و روشنفکران ایرانی، طرح پذیرش سراسری توفیقات غرب در مظاهر فرهنگ ازجمله تعلیم و تربیت را پیشنهاد داده‌اند. آخوندزاده به جز سال‌های اولیه کودکی و چند مأموریتی که بعدها به تهران و استانبول داشت، تمام عمر خود را در تفلیس گذراند. او فردی رشد یافته در فرهنگ غربی و به طور خاص روسی بود و حتی در

1. Marc-Antoine Jullien

سال‌های آخر عمر نیز درجه نظامی کولونلی را از امپراتوری روس دریافت کرد. «او تمام تلاش‌های اصلاح‌-گرانه خود را معطوف به پیاده‌سازی فرهنگ غربی و فرهنگ روسی، در میان هم‌میهنان خود در قفقاز و هم‌چنین از بین بردن باورهای سنتی در جهان اسلام و به طور خاص ایران نمود» (Algar, 2011).

آخوندزاده غایت پیشرفت‌های تمدنی را دریافت علوم و صنایع اروپایی و غربی دانسته و غرض خود از تغییر رسم‌الخط فارسی را آسان‌سازی ترجمه آثار اروپایی و تسریع انتقال دانش‌های آنان به ایران بیان کرده و پیروزی ملت ایران را در گروی چنین امری می‌داند. ضدیت او با اسلام، همواره مانع آن بود که مراودات علمی میان ایرانیان در دوره اسلام و اروپایی‌ها را در نظر آورده و به دنبال شناخت عوامل شکوفایی تمدن در این دوره باشد. او اخذ مدرنیته و تمدن غربی را نوعی اتخاذ سراسری دانسته و پیشنهاد اصلاح رسم‌الخط، در اصل به این نیت از سوی او مطرح شد که بتوان مبانی فکری و نظری مدرنیته یا به قول او «پای‌بست فکری» آن را، در میان ایرانیان رواج داد. او معتقد بود که «اتخاذ تجربه دیگران حاصلی نخواهد بخشید وقتی که انسان به اساس خیال و طرح اندازی عقول ارباب تجربه پی نبرده باشد ... باید مردم به قبول خیالات یوروپاییان استعداد به هم رسانند» (Akhundzadeh, 1979, p. 110). او در فلسفه سیاسی نیز پذیرش نظام مشروطه غربی را پیشنهاد می‌دهد. آنچه او از حکومت مشروطه در سر دارد، دقیقاً همان است که در فرانسه مستقر شده: «نظام مشروطیت و حکومت قانون وجه خاص و عام ندارد؛ یا هست یا نیست. اگر هست همان است که آفریده فلسفه سیاسی مغرب زمین است؛ اگر نیست، شریعت مشروطه ساز نیست» (Adamiyat, 1970, p. 71).

میرزا ملکم خان نیز همین سیاست را به نحوی عمل‌گرایانه و با اجتناب از وجوه نظری در پیش می‌گیرد. «در هیچ یک از آثار ملکم، در توضیح علت یا علل ترقی مغرب زمین از عقل به صورت عام و از فکر به صورت خاص، یعنی دستگاه‌های فلسفی جدید اروپا، سخنی به میان نمی‌آید» (Mansurbakht, 2003, p. 322). این ویژگی باعث شده ملکم به صراحت اعلام کند که حاصل پیشرفت‌های غرب را باید بدون هیچ مانعی اخذ و در ایران پیاده کرد. «راه ترقی و نظم را فرنگی‌ها در این دو سه هزار سال مثل اصول تلگراف پیداکرده‌اند و بر روی قوانین معین ترتیب داده‌اند. همان طوری که تلگراف را می‌توان از فرنگ آورد و بدون زحمت در طهران نصب کرد، به همان طور نیز می‌توان اصول نظم ایشان را اخذ کرد و بدون معطلی در ایران برقرار ساخت، ولیکن چنان‌که مکرر عرض کرده‌ام و بازهم تکرار خواهم کرد، هرگاه بخواهید اصول نظم را شما خود اختراع نمایید، مثل این خواهد بود که بخواهید علم تلگراف را از پیش خود پیدا نمایید» (Asil, 2017, p. 30).

از نظر ملکم «طرح‌های دولتی را از فرنگی یا باید به کلی قبول کرد و یا به کلی رد نمود زیرا آن

طرح‌ها را مثل چرخ ساعت ترتیب داده‌اند هرگاه نصف چرخ‌های ساعت را رد کنیم نصف دیگر بی‌مصرف خواهد بود» (Mohit Tabatabaei, 1948, p. 126). همچنین در این تقلید به خصوص آنگاه که در رابطه با مسائل حکومت‌داری و دیوانی باشد، باید به کلی فهم شخصی کنار گذاشته شود. در این رابطه او معتقد است «چیزی که اعظم موانع ترقی ایران شده است این است که وزرای ما عقل خود را بر علوم فرنگستان ترجیح می‌دهند. اگر وزرای ما بر عظمت این خبط ملتفت می‌شدند ایران در یک ماه نظم می‌گرفت» (Mohit Tabatabaei, 1948, p. 162). برای او، تقلید از غرب، محدود به استفاده از فناوری‌ها و تولیدات غربی نمی‌شود. بلکه در نظر او نظام سیاسی و اداری غرب به مراتب شایستگی بیشتری برای تقلید و اخذ دارد. «حال چیزی که در ایران لازم داریم این کارخانه‌های انسانی[1] است: مثل کارخانه مالیات، کارخانه لشکر، کارخانه عدالت، کارخانه علم، کارخانه امنیت، کارخانه انتظام و غیره. هرگاه بگوییم ما این‌ها را داریم، سهو غریبی خواهیم کرد و اگر بخواهیم ما خودمان بنشینیم و این نوع کارخانه‌ها را اختراع بکنیم، مثل این خواهد بود که بخواهیم از پیش خود کالسکه آتشی بسازیم ... در اختراعات صنایع، هر قدر که از ملل فرنگ عقب‌افتاده‌ایم، در این فقره ترتیب دستگاه دیوان، صد مرتبه بیشتر غافل و دورمانده‌ایم» (Asil, 2017, pp. 29-30).

۲. شورش

دوران پهلوی دوم را می‌توان دوران تثبیت نظام آموزشی عمدتاً تقلیدی که از دوران قاجار شروع به شکل‌گیری کرده و در دوره پهلوی اول به شکلی رسمی و دولتی درآمده بود دانست (Iravani, 2014). در این دوره مراودات فرهنگی ایران و غرب در بسترهای متعدد جریان داشت و نظام تعلیم و تربیت نیز از این مراودات بی بهره نبود. برای نمونه، گزارش شورای مشاوران ماوراء بحار که در سال ۱۳۲۸ تهیه شد، نظام رسمی آموزش در ایران را متأثر از نظام آموزشی فرانسه، نخبه‌گرا و طبقه گرا دانست که از تربیت عموم استعدادهای موجود در کشور ناتوان است. این گزارش راه برون‌رفت از چنین وضعیتی را پذیرفتن فلسفه تربیتی غرب و به طور خاص آنچه در آمریکای شمالی در جریان بود، می‌دانست (Toosi, 1961).

متفکرانی پیش از وقوع انقلاب اسلامی، نقدهایی به وارداتی و تقلیدی بودن نظام آموزشی کشور وارد کردند که خود دستی در آموزش مدرسه‌ای نداشتند؛ اما تحول در آموزش‌وپرورش را راهی به سوی تحول در فرهنگ عمومی و توسعه کشور می‌دانستند. برای نمونه علی شریعتی رویکرد خود به تعلیم و تربیت را بر اصل «بازگشت به خویشتن» بنا می‌نهد و مهم‌ترین ناکامی بنیان‌گذاران مدرسه نوین در ایران را نادیده گرفتن هماهنگی‌های موجود میان نظام آموزشی سنتی و فرهنگ جامعه ایرانی می‌داند. او در اثر خود با نام

---

۱. از این تعبیر برمی‌آید که نظام آموزشی و نهادهای تربیتی نیز مدنظر ملکم است.

«مکتب تعلیم و تربیت اسلامی» به بازخوانی ارزش‌های حاکم بر تربیت سنتی (که منظور او بیشتر تربیت حوزوی بوده است) پرداخته و این ارزش‌ها را در مقابل ارزش‌های حاکم بر تعلیم و تربیت مدرن قرار می‌دهد. حاصل چنین تقابلی ایجاد دوگانه‌هایی همچون انسان / جامعه، حقیقت / قدرت، ایدئولوژی / تکنولوژی، پرورش/آموزش بوده که اولی مطلوب تربیت اسلامی و دومی مطلوب تربیت غربی است. از دیدگاه او، انسان می‌تواند این ارزش‌های سنتی موجود در مکتب‌خانه را به رسمیت بشناسد و آزاد از سلطه و شکوه غرب باشد (Shariati, 1983).

جلال آل احمد نیز نخستین نسخه از مقاله «غرب‌زدگی» را برای «شورای هدف فرهنگ ایران» نوشت که در سال چهل شمسی در زمان وزارت محمد درخشش بر آموزش‌وپرورش با حضور شاپور راسخ، علی‌محمد کاردان، جلال آل احمد و احمد فردید با هدف بازنگری در مبانی آموزش‌وپرورش ایران تشکیل شده بود. فردید در این جلسات بر غربی بودن مبانی نظام آموزشی تأکید داشت و آل احمد نیز انتقادات فردید را دستمایه‌ای برای نگارش این اثر قرارداد. همچنین در پانوشتی از آن به نقل قولی از محمدباقر هوشیار درباره گسست جامعه غرب‌زده ایران از هویت سنتی خود استناد می‌کند و می‌نویسد: «شاید کسی که پیش از همه راهی به علت اصلی این مشکل برد، دکتر محمدباقر هوشیار بود که ... نوشته است: «شما از لای در دیده‌اید که اروپاییان همه سواد دارند، لیکن پابرجا بودن سنن و آداب آن‌ها را ندیده‌اید و نمی‌دانید که دستگاه معارف آن‌ها از کودکستان گرفته تا دانشگاه بر اساس کلیساست و شما این اساس را در مملکت خودتان به وسیله روشنفکری مغرب زمینی چون کاسه از آش داغ‌تر مدتی است از میان برده‌اید»» (Al-e-ahmad, 2001, p. 61). هرچند آل احمد همانند شریعتی رساله‌ای مستقل درباره آموزش‌وپرورش ننوشت اما مسائل این حوزه از انتقاد او نسبت به پدیده‌ی غرب‌زدگی در امان نبود. از نظر او «در قلمرو فرهنگ مشهور است و همه می‌دانند که مدرسه‌های ما کارمند می‌سازند، یا دیپلمه‌های بی‌کاره تحویل می‌دهند. در این حرفی نیست؛ اما آنچه اساسی‌تر است و ناگفته مانده اینکه مدارس ما «غرب‌زده» می‌سازند. آدم‌های همچون نقش بر آب می‌سازند. زمینه‌های آماده برای قبول غرب‌زدگی تحویل می‌دهند. این است بزرگ‌ترین خطر مدارس ما و فرهنگ ما!» (Al-e-ahmad, 2001, pp. 87-88). او در مدیر مدرسه، «انسان موجود را فردی می‌داند که سنت بومی خود را وانهاده و اسیر فرهنگ بیگانه شده است. همچنین انسان مطلوب خود را کوشا، به دنبال تغییر، متمایل به کشف هویت خود، مقاوم در برابر فرهنگ بیگانه و متکی به فرهنگ بومی و سنتی می‌داند» (Sattari, 2020, pp. 146-147). به‌این ترتیب «هدف کلی تربیت در دیدگاه آل احمد را می‌توان روشنگری و آگاه‌سازی نسبت به جایگاه بومی و سنتی اجتماع و مبارزه با مظاهر غرب‌گرایی و

سیاست ستیزی دانست» (Sattari, 2020, p. 150).

انقلاب اسلامی نیز در متن خود، همین استقلال فرهنگی را در سایه آموزه‌های اسلام دنبال کرد. بنیان‌گذار انقلاب اسلامی، از نخستین روزهای پیروزی انقلاب، ضرورت مبارزه با امپریالیسم و استعمار غرب مسلط بر افکار جوانان و همچنین ضرورت دستیابی به خودآگاهی و باور به توانمندی‌های درونی را مطرح کرد. امام خمینی در این باره گفته‌اند: «ما باید این را بفهمیم که همه چیز هستیم و از هیچ کس کم نداریم. ما که خودمان را گم کرده بودیم باید این «خودِ» گم کرده را پیدا کنیم و این فکر که بر ما تحمیل شده بود که «اگر دست خارج کوتاه شود، می‌میریم» را با تمام قدرت از بین ببریم» (Musavi Khomeini, 1989, p. 310).

در چهار دهه پس از انقلاب اسلامی نیز تلاش‌های گسترده‌ای جهت استقرار الگوهای بومی در نظام آموزش‌وپرورش رسمی صورت گرفت. علاوه بر اقدامات کوتاه‌مدتی هم چون تغییر محتوای کتب درسی و تصفیه نیروهای تربیتی وابسته به رژیم پهلوی و غرب که بلافاصله به‌منظور بومی شدن (اسلامی شدن) نظام آموزشی صورت پذیرفت، در سطح نظری و بنیادین نیز همواره اصلاحات، معطوف به ارائه جایگزین برای الگوهای غربی مبتنی بر جهان‌بینی بومی در ایران بودند. تصویب دو طرح تحول بنیادین برای نظام تعلیم و تربیت، یکی با عنوان طرح تغییر بنیادین در نظام آموزشی و دیگری با عنوان سند تحول بنیادین در آموزش‌وپرورش، دو نمونه از این تلاش‌ها هستند. اسناد تحولی، در همین رابطه، از ضرورت ابتناء نظام آموزشی بر فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی مطابق با نیازهای بومی کشور سخن گفته و بسیاری از مشکلات ریشه‌دار نظام کنونی را حاصل وارداتی و تقلیدی بودن نظام آموزشی برآمده از غرب، می‌دانند (*Theoretical foundations of changing public education in Islamic Republic of Iran*, 2011).

واسازی سیاست‌ها

بعد از طرح دو سیاست رقیب پذیرش و شورش، اکنون می‌توان فلسفه دریدا و رهیافت واسازی را برای نقد این سیاست‌ها به میدان آورد. در این قسمت از مقاله سعی بر این است تا به کمک شبه مفاهیم برآمده از فلسفه دریدا، این سیاست‌ها واسازی شده تا زمینه‌ای برای ملاحظات دریدایی برای اقتباس آموزشی فراهم شود.

۱. واسازی پذیرش

درباره سیاست نخست یعنی پذیرش باید گفت مدافعان این سیاست به موج اول جریان روشنفکری در ایران تعلق داشتند (Mahdipour, 2012) که به‌شدت تحت تأثیر گفتمان شرق شناسانه و استعماری غرب بودند. در این موج، دل‌بستگی به ارزش‌های بنیادین مدرنیته ازجمله سکولاریسم و پوزیتیویسم در مرکز

قرارگرفته و همانند آنچه در برخی متون متعلق به تمدن غربی روی داد، شرق به‌عنوان دیگری غرب شناخته می‌شود. پیامد چنین نگاهی، به حاشیه رفتن هر گفتمانی است که به دنبال هویت و معنایی مستقل برای شرق است. هرچند ناسیونالیسم و آریایی‌گرایی در این موج به چشم می‌خورد؛ اما طرح این دال‌های هویتی نه با قصد احیای هویت ایرانیان در برابر غرب، بلکه به‌منظور اثبات بازگشت تمدنی شرق به سوی غرب پیشرفته و پیوند تاریخی با آن است. طبیعی است که برساخته‌های دوگانه نشات گرفته از ناب انگاری غرب در این موج با طنین بسیار به چشم می‌خورند؛ دوگانه‌هایی ازجمله «فرنگی» عاقل / «ما» متعصب، علم / عقل، علم جدید / علم قدیم، غرب متمدن / شرق بربر، عقل غربی / عقل ایرانی و علم / دین. آنچه در این سیاست به متافیزیک حضور گرفتار آمده، غرب و مظاهر تمدنی آن است بی‌آنکه از آن پرسش و انتقادی شود. اخذ سراسری آن نیز شاهدی بر این حضور در اندیشه مدافعان آن است.

دریدا چنین سیاستی را ذات‌گرایانه دانسته و آن را نسبت به دیفرانس بی‌توجه می‌داند. ذات‌گرایی تمایل دارد تا نمونه‌ها[1] را در ذیل گونه‌ها[2] قرار داده و در این راه مرزی میان آنچه ذاتی و پایدار بوده و آنچه غیرذاتی و دفعی بوده ترسیم کند (Spinosa & Dreyfus, 1996). چنین سیاستی بر دو معنای هم‌زمان دیفرانس یعنی تفاوت و تعلیق چشم می‌بندد؛ بر تفاوت‌ها در درون غرب و شرق و بر این‌که سیاست پذیرش تنها یک روایت خاص را از هر دو طرف برگزیده است غافل از آن‌که در درون غرب نیز روایت‌های متفاوتی از تمدن مدرن غربی وجود دارد. این بی‌توجهی، تفاوت‌ها را به ذاتی پایدار و بنیادین میان آن‌ها نسبت می‌دهد و به‌تبع، نوعی جبرگرایی ذاتی و تقابل فرهنگ‌ها را در پی دارد. بر همین اساس ملکم خان اعتراف می‌کند که باید به قافله علم و تمدن غربی پیوست و یا در چاه فقر و ناکامی و عقب‌ماندگی گرفتار ماند (Asil, 2017).

در رابطه با نظام آموزشی نیز شواهدی وجود دارد که نشان می‌دهد چگونه این سیاست از مفصل‌بندی اولیه خود خارج‌شده و نتایجی برخلاف طرح اولیه خود به بار می‌آورد. برای نمونه، از سویی آخوندزاده تلاش فراوانی در دفاع از «آزادی» به‌عنوان یکی از ارزش‌های محوری دوران روشنگری غرب می‌کند و آن را در مقابل فرهنگ «تبعیت» در جوامع شرقی همچون ایران قرار می‌دهد (Vahdat, 2002a). او طرح آموزش ابتدایی عمومی را نیز برای فراهم آوردن زمینه‌های فرهنگی لازم برای دستیابی به چنین هدفی مطرح می‌کند. اما در سوی مقابل، برقراری «زورمدارانه» این طرح را به تبعیت از حاکمان پروس و روسیه در آن دوران تبلیغ می‌کرد که در زمان رضاشاه تبدیل به یکی از ارکان اصلی در مدرنیزاسیونِ استبدادیِ او شد. «بنا بر

1. Instances
2. Types

قانون فردریخ کبیر، پادشاه که حارس مملکت و حامی ملت است، در حق هر طفلی که از افراد تبعه دولتش به وجود می‌آید، آن اختیار را دارد که پدرش را هست. پس، اگر پادشاه این طفل را برای سعادت خود او از نه سالگی تا پانزده‌سالگی محض به خواندن و نوشتن مجبور سازد آشکار است که این‌گونه اجبار را ظلم نمی‌توان نامید بلکه نشانه رأفت و مهربانی است که به اصطلاح ما آن را توفیق اجباری می‌گویند» (Akhundzadeh, 1979, p. 158). درنهایت، او که از آزادی و مشروطه در غرب سخن می‌گفت، ایده «روشنگری از بالا» را برای برآمدن یک دیکتاتوری روشنفکر و تحقق ترقی در ایران پیشنهاد داد (Sanjabi, 1995) که در زمان ظهور دموکراسی و روابط جدید دولت –ملت در غرب آلوده به استبداد رایج در جوامع شرقی بود.

ملکم خان نیز در طرح خود برای اصلاح آموزش‌وپرورش سعی داشت با تغییر برنامه‌درسی و حذف موضوعات مذهبی و تأکید بر آموزش عمومی اجباری و فراگیر و تربیت دختران، این نهاد را از دست متولیان سنتی آن یعنی روحانیون و آموزگاران مکتب خارج کرده و صورتی مدرن به آن ببخشد. اما در سوی مقابل، برای آنکه عقاید خود درباره اومانیسم یا به تعبیر او «آدمیت» را- به‌عنوان یکی از ارکان اصلی تمدن غرب - برای مخاطبان خود که بیشتر از گروه سنت‌گرایان بودند قابل‌قبول جلوه دهد، به عقاید و مفاهیم اسلامی توسل می‌جست. او در توضیح این روش می‌گوید: «طرحی ریختم که عقل سیاست مغرب را با دیانت مشرق به هم آمیزم، چنین دانستم که تغییر ایران به صورت اروپا کوشش بی‌فایده‌ای است. ازاین‌رو فکر ترقی مادی را در لفاف دین عرضه داشتم تا هموطنانم آن معانی را نیک دریابند» (Adamiyat, 1972, pp. 64-65).

با توجه به مباحث بالا می‌توان گفت سیاست پذیرش، آلایش میان خود و دیگری یا به‌عبارت‌دیگر شرق و غرب را نادیده می‌گیرد. به‌این‌ترتیب است که واسازی درباره سیاست نخست اتفاق می‌افتد و اخذ سراسری غرب از مفصل خود بیرون می‌زند[1] و سیاستی دیگر را در سوی مقابل یعنی شورش پدید می‌آورد.

۲. واسازی شورش

سیاست دوم یعنی شورش را باید به‌عنوان شورشی علیه سرسپردگی در قبال غرب در نظر گرفت. مدافعان این رویکرد وابستگی اقتصادی و سیاسی کشورهای توسعه‌نیافته به جوامع متمدن غربی را نقد کرده و به دنبال احیای هویت ازدست‌رفته ایرانیان در پی سال‌ها وابستگی و استعمار نو بوده‌اند. بنابراین مهم‌ترین مسئله در این سیاست، چگونگی برساخت هویت ایرانی در مقابل غرب است. در این جریان «عبارت اسلام اصیل یا اسلام ناب به‌عنوان پادزهری برای خطر غربی سازی تصویر می‌شود» (Arfi, 2010, p. 238). به‌این‌ترتیب برای آنکه بهتر بتوان اندیشه‌های دریدا را دراین‌باره به کار برد، باید به این تنگنای مهم نظری

1. Out – of - Joint

در سیاست شورش، یعنی مسئله «هویت / تفاوت» توجه کرد. همان‌طور که کانلی به‌خوبی اشاره می‌کند «هویت برای ایجاد شدن نیازمند تفاوت است و تفاوت را تبدیل به دیگری می‌کند تا خود را ایمن سازد» (Connolly, 1991, p. 64). به‌طور مشابه باید گفت تفاوت نیز برای ایجاد شدن نیازمند جریان هویت‌سازی و تلاش برای برقراری تجانس هویتی است. به زبان دریدا، تقابل هویت و تفاوت، تبدیل به مسئله‌ای تصمیم ناپذیر می‌شود؛ بنابراین، تصمیم ناپذیریِ هویت را باید به‌منزله شرط امکان برای هر پروژه هویت‌سازی در سیاست شورش دانست و از تقلیل این پروژه‌ها به برنامه‌هایی کوتاه‌مدت و خاتمه یافته پرهیز کرد. از این منظر، دو پیامد را باید برای واسازی سیاست شورش انتظار داشت. نخست؛ این تصمیم ناپذیری مستلزم آن است که تفاوت را این بار به صورت دیفرانس بنگریم؛ یعنی باید به جریان بی‌پایان تفاوت سازی بدون بستار[۱] معنایی بیندیشیم که هر بار هویت/ تفاوت جدیدی را بازتولید می‌کند. درواقع «این دیفرانس است که تفاوت را تولید می‌کند بی‌آنکه خود تبدیل به یک اصل، مبدأ و حضور شود» (Derrida, 1982, p. 11). دوم؛ هویت را باید به‌منزله رد[۲] نگریست تا دیگر همانند گذشته، هویت به‌عنوان یک بستارِ معناییِ گرفتار در پوزیتیویسم و ذات‌گرایی طرح نشود. هر هویتی، بازی پایان‌ناپذیر ردها بوده که اکنونِ آن، حاصل ردهای برجای‌مانده از قبل است و ردِ آن مولد هویت‌های پیش رو است.

از نظر دریدا «تنها چیزی که درباره یک فرهنگ می‌توان گفت این است که با خود همانند نیست» (Derrida, 1992, p. 9) به طور مشابه درباره هویت نیز می‌توانیم بگوییم تنها چیزی که درباره یک هویت می‌توان گفت این است که با خود همانند نیست. به تعبیر لاکلاو «هر هویتی جابه‌جا خواهد شد چراکه به امری بیرون از خود وابسته است که هم‌زمان آن هویت را انکار کرده و درعین‌حال شرط امکان را برای آن فراهم می‌کند»(Laclau, 1990, p. 39). سیاست مبتنی بر شورش تا آن هنگام که تداوم و ثبات را در هویت برساخته خود دنبال می‌کند، دست به دیگری سازی و محکم‌تر ساختن مرزها و دیوارهای هویتی با دیگری می‌زند؛ اما درست در همین زمان، از آلودگی به دیگری غفلت کرده و به خود – ایمنی دچار می‌شود. «درست در آن زمان که فردی به‌شدت می‌خواهد خود را در برابر چیزی محافظت کند، بیشتر خود را در خطر بازتولید آن چیز قرار می‌دهد در مقایسه با آن زمان که تلاش کند تا این آلوده شدنِ خود را بفهمد» (Derrida, 1987, p. 172).

در رابطه با مسائل نظام آموزشی نیز می‌توان وضعیت دوگانه تلاش برای بستار هویت و ایمن‌سازی آن و آلودگی این نظام به آنچه از آن گریزان است را مشاهده کرد. باوجود نمونه‌های متعدد، در اینجا به

2. Closure
3. Trace

ذکر دو مورد اکتفا می‌کنیم. نخست؛ گسترش رویکردهای غربی در تربیت اوان کودکی ازجمله مونته‌سوری، والدورف و رجیو امیلیا در ایران. درحالی‌که پژوهش‌های مختلف، فاصله میان مبانی این رویکردها را با فلسفه (فلسفه‌های) تربیت اسلامی نشان داده‌اند (Iravani & Vahdati Daneshmand, 2017; Sajjadieh, 2019)، اقبال عمومی به این رویکردها رو به افزایش است. دوم؛ ایده «تجاری‌سازی دانش» که همراه با تعابیری همچون «اقتصاد دانش‌بنیان» به نظام آموزش عالی رسوخ کرده است. همان طور که باقری (Bagheri Noaparast, 2013) مدعی است، در سنت ایرانی و میان فیلسوفان اسلامی رقیبی نیرومند همچون «حقیقت‌جویی» پیش روی این جریان است که «منفعت و کارآمدی» را- به‌عنوان دال مرکزی این جریان- به چالش می‌کشد. این پدیده‌ها در حالی رو به گسترش‌اند که اسناد رسمی تعلیم و تربیت رسمی و آموزش عالی بر اسلامی بودن و اجتناب از آلوده شدن به رویکردها و مفاهیم استعماری غربی تأکید دارند.

به‌این‌ترتیب، برخلاف تلاش مدافعان سیاست شورش برای مفصل‌بندی جریان هویت، این جریان از مفصل خود بیرون می‌زند. هویت اگر موجودیت خود را در ثبات خویشتن و ثبات تفاوت با دیگریِ تعین یافته، جستجو کند و از تفاوت با خود و درون خود و تفاوت سیال با دیگری غفلت کند، به دام خود –ایمنی گرفتار خواهد آمد. علاوه بر این، بومی‌گرایی در شورش بر ضد غرب‌گرایی، محکوم به شکست است؛ چراکه مبتنی بر دگربودگی و تفاوت میان «ما» و «آن‌ها» بوده و چنین تفکری بیشتر از آنکه به دنبال شناخت دیگری باشد به دنبال تفاوت نهادن و پرستش این تفاوت است (Boroujerdi, 2008). بازگشت به خویشتن اگر به دنبال شناخت و فهم دیگری –با تفاوت‌هایش –نباشد و تجانس و یکپارچگی را در درون –بدون توجه به تفاوت‌هایش – دنبال کند به نوعی قیاس ناپذیری[1] میان خود و دیگری گرفتار خواهد شد که در عین تلاش دائمی برای حذف دیگری، در درون به آن مبتلا خواهد بود (Bagheri Noaparast, 2018).

نتیجه‌گیری: فراروی از وضعیت معماگونه

این مقاله دو سیاست رقیب اقتباس آموزشی در ایران معاصر را بررسی کرد و نشان داد که چگونه هرکدام از این سیاست‌ها در درون خود از تضادها و تناقض‌هایی رنج می‌برند که آن‌ها را در معرض واسازی قرار می‌دهد. در این بخش به این پرسش پرداخته خواهد شد که چگونه می‌توان از این سیاست‌ها فراتر رفت و رویکرد جدیدی را پیشنهاد داد؛ رویکردی که دچار کاستی‌های مطرح‌شده برای رویکردهای پیشین نباشد؛ البته ناگفته پیداست که پاسخ به این پرسش کاری دشوار است و تلاش‌های نظری بیشتری را می‌طلبد. برای

1. Incommensurability

نمونه بروجردی در تحلیل نهایی خود چگونگی گذر از این تفکر دوگانه‌انگار را به آیندگان می‌سپارد: «مسئله اساسی که اینک روشنفکران ایرانی با آن روبه‌رویند این است که چگونه باید از تفکر دوگانه‌انگاری که آنان را به چاله «مدرنیسمِ» فریبکار یا به چاه «بومی‌گرایی» می‌اندازد فراتر رفت» (Boroujerdi, 2008, p. 271). باقری نیز پس از نقدهایی که بر رویکرد شریعتی در مقایسه میان فلسفه‌های اسلامی و غربی تعلیم و تربیت دارد، معتقد است ترکیب میان این دو فلسفه – که برخاسته از وضعیت دوگانه و معماگونه جامعه ایرانی است – تلاشی سهل و آسان نخواهد بود (Bagheri Noaparast, 2018).

در این راستا می‌توان ملاحظاتی را برای فراتر رفتن از این وضعیت معماگونه طرح کرد. اما قبل از طرح این ملاحظات باید به دو نکته توجه داشت. نخست آنکه این ملاحظات نه یک چهارچوب مفهومی بلکه مفاهیم – یا درواقع شبه مفاهیمی – چهارچوب بندی شده هستند. درواقع تأکید به جای آنکه بر روی چهارچوب ارائه‌شده با بستار احتمالی در پی آن باشد، بر خود شبه مفاهیم برآمده از فلسفه دریدا خواهد بود. به‌این‌ترتیب، طرح پیشنهادی این توان را می‌یابد که از حضور، بستار و انحصار که آسیب سیاست‌های پیشین بوده، به دور باشد. دوم این که این طرح بر بنیاد شبه مفاهیم یا نامفاهیم[2] واسازانه استوار شده است. این شبه مفاهیم از منطق «یا این یا آن» پیروی نمی‌کنند. بلکه به نحوی استعلایی، موقعیتی تصمیم ناپذیر را پدید می‌آورند که در آن می‌توان از منطق «هم این هم آن» یا «نه این نه آن» سخن گفت. با توجه به نکات ذکر شده به طرح ملاحظات تربیتی مبتنی بر تحلیل‌های بالا می‌پردازیم.

۱. سیاست اقتباسی، نباید نسبت به وضعیت‌های معماگونه – همانند وضعیت معماگونه پذیرش و رد غرب– بدبین بوده و به دنبال حذف چنین وضعیت‌هایی باشد. این در حالی است که تصور رایج میان اصلاح‌گران این است که پاسخ‌هایی نهایی را برای خروج از وضعیت معماگونه فراهم آورند تا به‌این‌ترتیب برای همیشه معما را حل کنند و دستاوردی جدید در مقایسه با گذشتگان ارائه دهند. به زبان استعلایی باید گفت معما شرط امکان هرگونه اصلاح و تغییر است. به تعبیر دریدا «ما باید حتماً چنین وضعیت معماگونه‌ای را تجربه کنیم تا بتوانیم تصمیمی اتخاذ کنیم؛ تا بتوانیم مسئولیتی را بر عهده بگیریم؛ تا بتوانیم از آینده‌ای سخن بگوییم؛ ... معما یک شانس است» (Derrida, 2001a, p. 63).
۲. نابستاری باید به‌عنوان شرط آغازین و ضروری نظریه‌پردازی در نظر گرفته‌شده و وارد ساختار رویکرد اقتباسی شود. هر سیاست اقتباسی باید از تبدیل‌شدن به یک متافیزیک حضور و یک نظریه فراگیر پرهیز کند. نمونه بارز چنین نگاهی را می‌توان در تلاش‌های اقتباسی «توران میرهادی» مشاهده

2. Aconcepts

کرد. میرهادی تربیت را «جستجوی مدام» می‌داند و این جستجوگری باعث شده است تا در مقایسه با اصلاح‌گران و روشنفکران یادشده، بتواند هم‌نشینی بهتری را میان عناصر بومی و خارجی در الگوی تربیتی خود پیاده کند. او دراین‌باره می‌گوید: «سال‌ها تجربه به من نشان داده که تعلیم و تربیت یک جستجوی مداوم است؛ جستجویی در درون و برون انسان. این واقعیتی است انکارناپذیر که هیچ دو انسانی همانند نیستند. شرایط و زمان‌ها نیز یکسان نیستند. پس در مورد هر انسانی مسئله تعلیم و تربیت از نو مطرح می‌شود. این‌که انسان موردنظر ما در چه شرایط و زمانی رشد می‌کند و برای تربیتش چه هدفی را باید دنبال کرد، نکته‌ای است که از تعلیم و تربیت، یک جستجوی مداوم می‌سازد» (Mirhadi, 2007, p. 1).

۳. اقتباس آموزشی باید برخلاف دو سیاست فوق – که هر دو در ایدئولوژی تضاد (Samiei, 2012) گرفتار آمده‌اند – بر مبنای مکملیت شکل بگیرد. باید در نظر داشت که آلودگی[1] و ناخالصی[2]، قانون هر تماسی است. آلودگی را نباید به‌عنوان یک تهدید انگاشت؛ بلکه این آلودگی «همواره باید پیش‌فرض گرفته‌شده و مورد تأیید قرار بگیرد نه‌تنها به این خاطر که افق‌های جدیدی را پیش ما می‌گشاید بلکه، بیشتر به این خاطر که آلودگی شرط هر تأییدی است» (Derrida, 1994, p. 56). بنابراین سیاست اقتباسی باید با دیدن «دیگری در بیرون» آن را نه به‌عنوان یک تهدید، بلکه به‌عنوان عاملی که کاستی‌های «خود در درون» را برجسته می‌کند، به رسمیت بشناسد.

۴. به‌عنوان سخن پایانی می‌توان به مفهوم مذاکره[3] در نزد دریدا بازگشت. مذاکره زمانی رخ می‌دهد که دو قطب، هر دو ضروری و الزام‌آور[4] باشند و بنابراین مذاکره‌پذیر نباشند. «مذاکره یعنی مداخله میان دو امر مذاکره‌ناپذیر» (Derrida, 2002, p. 13). مذاکره یعنی رفت‌وآمد دائمی، بی‌پایان و خستگی‌ناپذیر میان دو قطب، بی‌آنکه در نقطه‌ای متوقف شود. به این صورت باید مذاکره را به ساختار سیاست اقتباسی وارد کرد تا به یاری کمی ناخالصی، از ناخالصی بیشتر جلوگیری کرد؛ «همواره درباره مذاکره چیزی وجود دارد که کمی آلوده است؛ دستانِ کسی که مذاکره می‌کند آلوده خواهد شد ... اما دستان ما آلوده‌تر خواهد شد اگر مذاکره نکنیم» (Derrida, 2002, pp. 13-14). غرب‌گرایی و بومی‌گرایی، دو قطب الزام‌آور برای تصمیم‌گیری در شرایط کنونی ایران هستند. واسازی به ما می‌آموزد که سیاست اقتباسی باید این وضعیت دوگانه را به‌عنوان فرصتی برای اصلاح،

1. The Law of Contamination
2. The Law of Impurity
3. Negotiation
4. Imperative

به رسمیت شناخته؛ درباره هیچ یک از این دو، دچار ناب انگاری و حضور نشده؛ آن دو را به‌عنوان مکمل نگریسته و ایمن‌سازی را در برابر هیچ یک در پیش نگیرد. در چنین شرایطی است که می‌توان از اقتباس آموزشی بر اساس مذاکره میان این دو قطب سخن گفت.

References

mahdavischool.org

Adamiyat, F. (1970). *Ideas of Mirza Fathali Akhundzadeh*.Tehran: Kharazmi. (In Persian) .

Adamiyat, F. (1972). *The idea of freedom and beginning of constitution*.Tehran: Sokhan. (In Persian) .

Akhundzadeh, F. (1979). *Essays and the new alphabet* (H. Mohmmadzadeh, Ed.).Tabriz: Mehr-e-Tabriz .

Al-e-ahmad, J. (2001). *Gharbzadegi* .

Algar, H. (2011). "ĀḴŪNDZĀDA". In *Encyclopedia Iranica* (Vol. 1, pp. 735-740).

Arfi, B. (2010). Euro-Islam: Going beyond the aporiatic politics of othering. *International political sociology*, *4*, 236-252 .

Asil, H. (2017). *Collected essays of Mirza Malkum Khan* .

Bagheri Noaparast, K. (2013). A reflection on the relationships of the culture of marketization of knowledge and the university. *Journal of Educational Sciences*, *19*(2), 7-22 .

Bagheri Noaparast, K. (2018). Shariati on Islamic and Western philosophy of education. In D. J. Byrd & S. J. Miri (Eds.), *Ali Shariati and the future of social theory* (pp. 212-225). Leiden: Brill .

Bagheri Noaparast, K., & Khosravi, Z .(2011) .Deconstructive religious education. *Religious education*, *106*(1), 82-104 .

Behnam, J. (2004). Iranian society, modernity and globalization. In R. Jahanbegloo (Ed.), *Iran: Between Tradition and Modernity* (pp. 3-14). Lexington .

Boroujerdi, M. (2008 .(*Iranian Intellectuals and the West: The Tormented Triumph of Nativism* (J. Shirazi, Trans.).Tehran: Farzan. (In Persian) .

Connolly, W. (1991). *Identity/Difference: Democratic Negotiations of Political Paradox*.Ithaca, NY: Cornell University Press .

Derrida, J. (1976). *Of Grammatology* (G. C. Spivak, Trans.).Baltimore: Johns Hopkins University Press . .

Derrida, J. (1981). *Positions* (A. Bass, Trans.).University of Chicago Press .

Derrida, J. (1982). *Margins of Philosophy* (A. Bass, Trans.).Chicago, IL: University of Chicago Press .

Derrida, J. (1987). On reading Heidegger. *Research in Phenomenology*(17), 171-185 .

Derrida, J. (1988a). Letter to a Japanese friend. In D. Wood & R. Bernasconi (Eds.), *Derrida and difference* (pp. 1-6). Evanston: Northwestern University Press . .

Derrida, J. (1988b). *Limited Inc*.Illinois: Northwestern University Press . .

Derrida, J. (1992). *The Other Heading: Reflections on Today's Europe* (P. Brault & M. Nass, Trans.).Bloomington, IN Indiana University Press .

Derrida, J .(1994) .*Specters of Marx* (P. Kamuf, Trans.).New York: Routledge .

Derrida, J. (2001a). To Forgive: The Unforgivable and the Imprescriptible. In J. D. Caputo, M. Dooley, & M. J. Scanlon (Eds.), *Questioning God* (pp. 21-51). Bloomington: Indiana University Press .

Derrida, J. (2001b). *Writing and difference* (A. Bass, Trans.).London: Routledge .
Derrida, J. (2002). *Negotiations: Interventions and Interviews, 1971–2001* (E. Rottenberg, Trans.).Stanford, CA: Stanford University Press .
Derrida, J. (2005). *Rogues* (P. Brault & M. Nass, Trans.).Stanford: Stanford University Press .
Derrida, J. (2009). *The beast and the sovereign* (G. Bennington, Trans.).Chicago: The university of Chicago press .
Gutting, G. (2008). French philosophy in the twentieth century. In D. Moran (Ed ,(.*The Routledge companion to twentieth century philosophy* (pp. 814-848). Abingdon: Routledge .
Iravani, S. (2014). An introduction to Explain the nature of Iran educational system from its modernization time till now. *Foundations of Education*, *4*(1), 83-110 .
Iravani, S., & Vahdati Daneshmand, A. (2017). The relevance of philosophical foundations of modern early childhood education approaches and Islamic philosophy of education as Iran indigenous philosophy. *Journal of philosophy and history of education* ,*1(1)* ,1-8 .
Johnson, D. (2006). Comparing the trajectories of educational change and policy transfer in developing countries. *Oxford Review of Education*, *32*(5), 679-696 .
Koyagi, M. (2009). Modern education in Iran during the Qajar and Pahlavi periods .*History compass*, *7*(1), 107-118 .
Laclau, E. (1990). *New Reflections on the Revolution of Our Time*.New York: Verso .
Lucy, N. . (2004). *A Derrida dictionary*.Oxford: Blackwell Publishing .
Lundy, K. S. . (2008). Historical research. In M. Given (Ed.), *The Sage encyclopedia of qualitative research methods* (pp. 395-399). California: Sage Publications .
Mahdipour, A. (2012). *The Impact of Three Waves of Modernity on Iranian Intellectuals: A deconstructive approach* [PhD, University of Isfahan] .
Mansurbakht, Q .(2003) .*The intellectual foundations of constitution: a new way in politics or a delusion.* Congress on intellectual and social foundations of Iranian constitution, Tehran .
Menashri, D. (2017). *Education and the making of modern Iran* (M. H. Badamchi & E . Mosleh, Trans.).Tehran: Hekamt Sina .
Mirhadi, T. (2007). *In search for ways and means of education*.Tehran: Agah .
Mirsepassi, A. (2000). *Intellectual discourse and the politics of modernization: Negotiating modernity in Iran*.Cambridge: Cambridge University Press .
Mohit Tabatabaei, M. (1948). *Collected works of Mirza Malkum Khan*.Tehran: Elmi .
Musavi Khomeini, R. (1989). *Sahifeh Imam* (Vol. 15).Tehran: Institute of collecting and publishing of Imam Khomeini writings .
Nass, M. (2006). ‘‘One Nation… Indivisible’’: Jacques Derrida on the autoimmunity of democracy and the sovereignty of God. *Research in Phenomenology*, *36*(1), 15-44 .
Phillips, D. . (2015). Policy borrowing in education: Frameworks for analysis. In J. Zajda (Ed.), *Second international handbook on globalization, education and policy research* (pp. 137-150). Dordrecht: Springer .
Royle, N. . (2000). What is deconstruction? . In N. Royle (Ed.), *Deconstructions: A user's guide* (pp. 1-13). New York: Palgrave .
Sajjadieh, N. (2019). A reflection on the Montessori method from the viewpoint of human agency. *Philosophy of education*, *4*(2), 119-143 .
Samiei, M. (2012). Ideology of political dualism: A critical evaluation of binary opposition between the West and Islam. *Political Quarterly*, *42*(1), 205-224 .

Sanjabi, M. B. . (1995). Rereading the enlightenment: Akhundzada and his Voltaire. *Iranian Studies*, *28*(1-2), 39-60 .

Sattari, A. . (2020). Jalal Al-Ahmad's approach in "school principal": A narrative of a realistic and critical curriculum. *Educational Researches*, *7*(40), 137-157 .

Shariati, A. (1983). *An approach to understanding Islam*.Tehran: Chapakhsh .

Spinosa, C., & Dreyfus, H. (1996). Two kinds of antiessentialism and their consequences. *Critical inquiry*, *22*(4), 735-763 .

Steiner-Khamsi, G .(2006) .Cross-national policy borrowing: understanding reception and translation. *Asia Pacific Journal of Education*, *34*(2), 153-167 .

Theoretical foundations of changing public education in Islamic Republic of Iran. (2011). Tehran: Supreme council of education

Toosi, M. A. (1961). A summary of the report of Overseas Consultants on Iranian culture. *Council for the Study of Iranian Culture* ,(1) .

Vahdat, F. (2002a). The first Iran’s intellectual encounter with modernity (a dualistic approach). *Dialogue*(30), 125-165 .

Vahdat, F. (2002b). *God and juggernaut: Iran’s intellectual encounter with modernity*.New York: Syracuse University Press .